

Березюк О.С., Мудра О. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи // Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 158 с.

*О. С. Березюк,
канд. пед. наук, професор
Ольга Мудра,
магістрантка ННІ педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити наступне тлумачення поняття “дидактична підготовка”. Перш за все, мається на увазі організація і порядок вивчення педагогічних дисциплін, а також їх функціональне забезпечення, тривалість та послідовність протікання.

Перші три фази стосуються вузівського етапу підготовки, четверга – післявузівського.

Процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі обумовлений діяльністю викладача (процес викладання) і діяльністю студентів (учіння). Як зауважує В. О. Сластьонін: «педагогічна діяльність вчителя та навчальна діяльність майбутніх учителів мають однакову психологічну структуру. Вона складається з блоків мотивації, цілей і програм діяльності, інформаційної основи, блоку прийняття рішень, контролю, оцінки та підсистем професійно обумовлених якостей» [1, с. 84].

Значний внесок щодо вдосконалення процесу дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі належить В.І.Бондарю, О.Я.Савченко. Так, В.І.Бондарем визначено шляхи підвищення ефективності дидактичної підготовки кадрів, обґрунтовано системний підхід до аналізу методів навчання, розроблено ефективні технології навчання студентів дидактиці, запроваджено модульно-рейтингову технологію вивчення дидактики як навчальної дисципліни [2]. О. Я. Савченко опікується проблемами вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах особистісно-орієнтованого підходу та підвищення їх «дидактичної грамотності» [3].

Також, розглядаючи навчальний процес у вищій педагогічній школі, значну увагу приділяють саме дидактичній підготовці майбутнього вчителя дослідники П. М. Гусак та О. Г. Мороз.

Дидактично підготовлений студент вищого педагогічного закладу

зможе ефективно організувати майбутню педагогічну діяльність в цілому. Таким чином, якість педагогічної діяльності потенційного вчителя початкової школи багато в чому залежить від оптимального рівня його дидактичної підготовленості. Слід зауважити, що у вищих педагогічних навчальних закладах дидактична діяльність виступає предметом вивчення майбутніми учителями, а також, складовою мети й кінцевого результату – готовності студентів здійснювати педагогічну діяльність у школі.

Отже, на основі аналізу теоретичних джерел, в контексті нашого дослідження, дидактична підготовка у подальшому вживатиметься нами як поняття, що означає: цілеспрямований, розгорнутий в діяльності і у часі спеціально організований процес формування у студентів системи загальнодидактичних знань та вмінь розв'язувати типові і творчі задачі дидактичної діяльності вчителя початкової школи з урахуванням методичних особливостей окремих навчальних предметів початкової школи.

Нам близька наукова позиція про те, що дидактика складає методологічну та технологічну базу викладання окремих методик, а рівень засвоєння методичних знань і вмінь обумовлюється мірою узагальнення та структурованості дидактичних [2]. Протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі загальнодидактичні уміння студентів будуть наповнюватися методичним змістом, в залежності від напрямку їх спеціалізації.

Якщо розглядати дидактичну підготовку як процес, з позицій діяльнісного підходу, то логічно припустити, що психологічна структура діяльності, розроблена О. М. Леонтьєвим, є інваріантною стосовно педагогічної діяльності у цілому, і дидактичної, як її складової. Вважаємо, що сутність дидактичної діяльності можна розкрити, аналізуючи її структуру, яку психолог визначав як єдність та взаємодію категорій: потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [4]. обумовлених змістом дидактичної діяльності вчителя початкової школи, спрямованих на досягнення кінцевого результату дидактичної підготовки у вищому навчальному закладі, тобто дидактичної готовності.

Дидактична діяльність вчителя базується на знаннях і вміннях проектувати, прогнозувати, конструювати, організовувати та об'єктивно аналізувати явища і процеси дидактичної дійсності. Дані знання і вміння мають узагальнений та фундаментальний характер, оскільки, відображаючи природу дидактичного процесу, здатні накладатись, переноситись, інтегруватись та широко використовуватись в комплексі з конкретними дидактичними, методичними або предметними знаннями й уміннями майбутнього вчителя відповідно його спеціалізації. Без сформованої системи загальнодидактичних знань та вмінь, майбутні вчителі не зможуть повною мірою оволодіти нюансами часткових дидактик – методик викладання окремих навчальних предметів у школі, якісно і ефективно навчати.

Ефективність навчання дидактичній діяльності безпосередньо залежить від ступеня усвідомленості, осмисленості, самоаналізу, саморегуляції

реалізації студентом відповідних умінь дидактичних дій, прийомів, операцій з їх поточним і підсумковим контролем та самокорекцією – дидактичної рефлексії.

Так, В. О. Сластьонін та О. І. Міщенко, крім вище зазначених структурно-функціональних компонентів майбутньої педагогічної та навчальної діяльності студентів у вищому педагогічному закладі, окремо виділяють рефлексивний [5., с.84], але до детального його опису, характеристики та специфіки у контексті підготовки потенційного вчителя вчені детально не вдаються. Також науковці звертають увагу на те, що кожному функціональному компоненту відповідає система властивих йому умінь, якою повинен володіти майбутній учитель. Виходячи з цього, рефлексивний компонент, як і всі інші, повинен бути представлений відповідною йому системою рефлексивних умінь, але це питання дослідники теж залишають відкритим.

Отже, прямо або опосередковано, науковці визнають рефлексію складовою педагогічної діяльності вчителя, але на сьогодні невирішеним залишається питання ролі та місця рефлексії у дидактичній діяльності вчителя початкових класів.

З огляду на вище викладене, рефлексивний компонент ми розглядаємо як «метакомпонент», який, одночасно, пронизує всі, без виключення, функціональні компоненти дидактичної діяльності вчителя. Ми вважаємо, що ізолювано і автономно рефлексивний компонент у структурі майбутньої дидактичної діяльності студента існувати не може. На це вказують дослідження А. В. Карпова, В. О. Метаєвої, І. О. Зимньої та ін., які розглядають рефлексію як певне психічне «метаутворення», «метакомпетентність» вчителя. Тому, рефлексивні уміння це - «метауміння», які інтегруються з усіма педагогічними уміньми вчителя, в тому числі з дидактичними, та виступають функціональною основою дидактичної діяльності педагога.

Рефлексія – психічний процес, який характеризується найвищою мірою складності, оскільки інтегрує в собі три основні класи психічних процесів – когнітивних, регулятивних та комунікативних. По суті, це означає, що рефлексія представляє «процес організації всіх процесів» - тобто процес більш вищого порядку складності, ніж всі інші психічні процеси [2, с.439]. Отже, рефлексію в структурі майбутньої дидактичної діяльності вчителя, слід розглядати як складову кожного функціонального компонента.

Наразі, найчастіше у психолого-педагогічній літературі з питань структури педагогічної діяльності вчителя і готовності до неї, науковці розглядають рефлексію у складі контрольо-регулюючого та оцінно-результативного компонентів. Але, на нашу думку, це не дуже слушно, оскільки, якщо «...рефлексія - це момент, механізм та організованість діяльності».

Узагальнюючи вище зазначене, можна зробити закономірний висновок про те, що ефективність майбутньої дидактичної діяльності визначатиме

рівень володіння низкою окреслених базових функцій, які знайдуть свою реалізацію через систему відповідних їм загальнодидактичних знань, умінь і навичок. Перш, ніж набуває здатності виконання загальнодидактичних функцій у комплексі, у процесі дидактичної підготовки оволодівається фундаментальними теоретичними знаннями у галузі дидактики та дидактичними вміннями стосовно основних видів дидактичної діяльності: проектувально-прогностичної, конструктивної, організаційної (інформаційної, розвивальної, комунікативної), контрольно-регулюючої та оцінно-результативної.

У відповідності з сучасними вимогами ECTS, у зв'язку з розробкою та впровадженням Галузових стандартів у систему вищої педагогічної освіти України, в контексті компетентнісного та особистісно-орієнтованого освітніх підходів, рефлексія стає важливим компонентом не тільки психологічної, а й загально-педагогічної підготовки (а також дидактичної, як її невід'ємної складової) майбутнього вчителя. Тому, орієнтуючись на кінцевий результат дидактичної підготовки студента - дидактичну готовність, коло наших наукових інтересів полягає у визначенні місця в ній рефлексивної складової.

Тому, узагальнивши та систематизувавши наукові пошуки дослідників з цього питання, у структуру готовності до дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи ми включили наступні компоненти: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та контрольно-діагностичний.

Отже, дидактична готовність майбутнього вчителя початкової школи як результат процесу підготовки - це складне системне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке передбачає сформованість мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольно-діагностичного компонентів і виступає передумовою для успішного здійснення потенційним учителем комплексу базових функцій дидактичної діяльності. Як бачимо, результат підготовки студента – дидактична готовність – повною мірою відображає структуру дидактичної діяльності, до якої ми готуємо майбутнього вчителя початкової школи, а також, процедуру його дидактичної підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі.

Також, керуючись досвідом вище зазначених вчених, погоджуємось, що готовність майбутнього вчителя до дидактичної діяльності є стійким особистісним утворенням. Таким чином, стає очевидним, що поняття «готовність» не можна розглядати поза особистістю студента як носія свідомості, мислення, спілкування та творчості. Професійно-педагогічна свідомість є центральним психологічним утворенням особистості студента. Важливо, що дидактична діяльність потенційного вчителя у майбутньому повинна виступати засобом розвитку і формування особистості кожного учня. Дидактична діяльність, до здійснення якої студент готується у вищому навчальному закладі, характеризується взаємодією свідомих особистостей, де вчитель і учень розглядаються як суб'єкти, які мають бути зацікавленими у результатах співпраці. А, якщо особа не рефлексує - вона не виконує ролі суб'єкта освітнього процесу. За останніх умов, особистісна орієнтованість

навчання [219; 225; 314; 3161], як освітня парадигма, підхід і принцип, якими сьогодні повинен керуватися кожний педагог, залишається формальним гаслом, що не має своєї реалізації на практиці. Ігнорування ролі рефлексії у навчальному процесі всіх освітніх ланок – це показник спрямованості тільки на процес діяльності, а не на ті зміни, які відбуваються у розвитку людини.

У контексті однієї з провідних цілей сучасної початкової школи - «навчити дитину вчитися» свідомо, перед нами постає завдання — підвищити рівень дидактичної підготовки студентів - майбутніх вчителів, створивши протягом навчання належні умови для досягнення якісного її результату - готовності до дидактичної діяльності. Формування у студентів рефлексивних умінь у процесі планування, конструювання, реалізації процесу навчання у початковій школі, об'єктивного оцінювання його результатів на засадах загальної дидактики є, на нашу думку, ефективним засобом підвищення якості дидактичної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Отже, процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи повинен мати рефлексивний характер, оскільки це сприятиме усвідомленому проектуванню, конструюванню, організації, контролю та аналізу результатів дидактичної діяльності. З огляду на це, припускаємо, що кожний структурний компонент дидактичної готовності студентів повинен включати і рефлексивну складову.

Пропонуємо характеристику кожного компонента готовності майбутніх учителів до дидактичної діяльності у початковій школі з урахуванням рефлексивної складової.

Основу психологічної характеристики студента як суб'єкта майбутньої дидактичної діяльності складає мотиваційно-цільовий компонент. Готовність потенційних вчителів до дидактичної діяльності визначають ціль, мета та обумовлені ними потреби, цінності, мотиви. Тому, мотиваційно-цільовий компонент дидактичної готовності включає наявність стійкої, усвідомлюваної потреби студента щодо оволодіння загальнодидактичними знаннями та вміннями творчо застосовувати їх в умовах дидактичної дійсності. Також важливою характеристикою даного компонента є те, що майбутній педагог повинен бути здатним до постійного моніторингу динаміки розвитку власних потреб, мотивів та інтересів з позицій «студент» і «майбутній учитель початкової школи»; вміти чітко визначати цілі і завдання власної навчальної та майбутньої дидактичної діяльності, надаючи їм особистісного смислу, позитивного емоційного забарвлення з метою самореалізації та самоактуалізації себе як особистості в процесі дидактичної підготовки. Тому з перших днів перебування студентів у вищому педагогічному навчальному закладі слід допомогти їм у: визначенні педагогічної спрямованості, характеру потреб, мотивів, намірів щодо обраної професії і дидактичної діяльності як її органічної складової; вивченні та діагностиці власних педагогічних здібностей, здатностей на предмет їх подальшого аналізу, осмислення, розвитку та корекції. Чітке усвідомлення студентами власних особистісних характеристик, системи професійно-педагогічних

(загальнодидактичних) знань, умінь та навичок спонукатиме їх доактивного переосмислення змістів власної свідомості з метою постійного самовдосконалення та саморозвитку, а це підвищуватиме рівень їх дидактичної готовності. Також, у процесі дидактичної підготовки потенційний вчитель повинен керуватися такими цілями як: можливість у майбутній дидактичній діяльності творчо застосувати систему загальнодидактичних знань, умінь і навичок; можливість професійного та особистісного самовдосконалення шляхом самоаналізу та усвідомлення власної дидактичної діяльності; реалізація внутрішньої потреби сприяти всебічному, гармонійному розвитку та формуванню особистості молодшого школяра. Крім того, студент повинен відчувати потребу у рефлексії власної навчальної та майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності, позитивно ставитись і виявляти інтерес до здійснення педагогічної (дидактичної) рефлексії, усвідомлювати цілі її використання. Зазначене вище стосується рефлексивного аспекту⁷ мотиваційно-цільового компоненту готовності майбутніх вчителів початкової школи до дидактичної діяльності.

Змістово-процесуальний компонент як структурна одиниця дидактичної готовності майбутнього вчителя початкових класів, представлений системою загальних знань, умінь і навичок з дидактики як базової навчальної дисципліни, що є необхідною, обов'язковою теоретичною та практичною основою в оволодінні студентами методик викладання окремих навчальних предметів в початковій школі.

Важливо зазначити, що, розглядаючи дидактичну підготовку як складову загально-педагогічної, не можна не враховувати аспект взаємодії дидактики з іншими навчальними дисциплінами педагогічного циклу, а також з методиками викладання окремих навчальних предметів у початковій школі - частковими дидактиками.

Зміст дидактики як навчальної дисципліни та окремі методики викладання навчальних предметів у початковій школі співвідносяться між собою цілісно і частково. Адже методики викладання тих або інших навчальних предметів у початковій школі базуються на загальній теорії освіти і навчання, а також, прямо і безпосередньо їй підпорядковуються. Отже, студент, який розуміється у царині певної науки, представленій відповідним навчальним предметом початкової школи, але не володіє загальними основами теорії навчання і освіти, не зможе творчо реалізувати загальнодидактичні знання на практиці та не буде здатний організувати засвоєння наукової інформації молодшими школярами у процесі навчання.

Загальнодидактичні знання – це наукова категорія, яка інтегрує гностичну та практичну діяльність студентів - потенційних вчителів. Дидактичні знання представлені системою дидактичних понять, категорій, термінів, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ дидактичної діяльності певного обсягу та якості. Дидактичні знання повинні проявлятися у вигляді умінь виконувати відповідні дидактичні дії та операції, інакше вони будуть залишатися фікцією.

Загальнодидактичні вміння – це складні інтегративні психічні утворення, що об'єднують в собі базові дидактичні знання, навички та реалізуються в усвідомлюваних й осмислених вчителем розумових і практичних діях (які дозволяють якісно і успішно здійснювати дидактичну діяльність) з можливим перетворенням їх у творчість, а також, спрямовані на розв'язання дидактичних задач (завдань) у постійно змінюваних умовах педагогічної дійсності. Важливо зауважити, що саме свідомий й осмислений характер формування та застосування студентом базових дидактичних знань і вмінь надає можливість їх подальшої трансформації у загальнодидактичну компетенцію як обов'язкову складову майбутньої дидактичної компетентності вчителя початкової школи [37]. Тому, припускаємо, що, як складне інтегративне явище, загальнодидактичне уміння повинно включати й рефлексивну складову, оскільки аспект його подальшої екстеріоризації та успішного застосування залежить від ступеня його інтеріоризації, привласнення, і, як наслідку, особистісного новоутворення – загальнодидактичної компетенції майбутнього вчителя.

Узагальнюючи вище зазначене, слід зауважити, що базові функціональні компоненти структури дидактичної діяльності вчителя проявлятимуться через систему відповідних їм дидактичних умінь. І, оскільки, у всіх структурних ланках дидактичної діяльності педагога присутня рефлексивна складова, як метадіяльність – вона повинна знаходити свою реалізацію у рефлексивних уміннях, які інтегруються з загальнодидактичними.

На нашу думку, саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх учителів готовності до дидактичної діяльності, оскільки педагог не користується єдиним способом дій у процесі викладання. Дидактична діяльність вчителя обумовлюється конкретною ситуацією, яка вимагає осмислення, усвідомлення її умов і адекватних дій. Вчитель повинен завжди діяти осмислено і відповідально, тому формування у студентів рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх дидактичної підготовки у вищому педагогічному закл

Дія – це одиниця аналізу дидактичної діяльності учителя початкових класів, яка вимагає наявності певної орієнтовної основи (системи умов, алгоритмів) , на яку спирається студент у процесі виконання та свідомого її відпрацювання. У свою чергу, «уміння» - це здатність виконувати складні комплексні дії на основі знань, прийомів, навичок і досвіду – чуттєвого та практичного [1].

Водночас, автоматизація дій, якими обумовлюються уміння і навички не є однозначним критерієм їх успішного здійснення. Особливо це стосується умінь професійно-педагогічної діяльності, у нашому випадку - дидактичної. Адже одним із найважливіших показників професіоналізму є не автоматизм, а якість виконання умінь. На нашу думку, саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх учителів початкових класів готовності до дидактичної діяльності, оскільки педагог не користується

єдиним способом дій у процесі викладання. Тому формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Особливо органічним, на нашу думку, є формування рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти і поступового їх перенесення на методичну діяльність, адже вони є взаємообумовленими.

Отже, попри наявність різних позицій вчених щодо характеристики та структури «уміння» як психолого-педагогічної категорії (П. Я. Гальперін, І. І. Ільясов, В. О. Онищук, Н. Ф. Тализіна, Л. М. Фрідман), на рівні теоретичного узагальнення, можна констатувати, що загальнодидактичні уміння вчителя є складними за своєю структурою, однак обов'язковими і сталими для них залишаються наступні структурні компоненти: знання теоретичних основ дій, власне дії, прийоми, операції, чуттєвий та практичний досвід їх застосування.

Перш, ніж представити структуру дидактичного уміння вчителя початкової школи, визначимо інваріантні компоненти уміння як психолого-дидактичної категорії. Це, зокрема: знання теоретичної основи дій (поняття, закону теорії); наявність об'єкта, знання про нього, знання способів виконання дій з ним, їх послідовність та зміст; чуттєвий та практичний досвід виконання дій з об'єктом стосовно конкретної ситуації (як типової, так і нестандартної).

Дії, прийоми та операції мають специфічні для дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти ознаки та зміст. Загальнодидактичне уміння у контексті майбутньої дидактичної діяльності вчителя початкової школи представляє: знання теорії освіти і навчання як цілісної системи, комплекс загальнодидактичних умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, корегувати та оцінювати процес навчання; наявність уявного (реального) об'єкта загальнодидактичних дій та знання психофізіологічних характеристик молодшого школяра; чуттєвий та практичний досвід реалізації загальнодидактичних дій (прийомів, операцій) в типових (творчих), навчально-виробничих дидактичних ситуаціях.

Загальнодидактичні уміння створюють гнучку динамічну систему і знайшли відображення у науково-педагогічній літературі. Найбільш раціональним щодо класифікації базових дидактичних умінь, на наш погляд, є наукові доробки Н. Ф. Білокур та О. І. Бульвінської, які покладають в основу цієї системи відповідність груп дидактичних умінь основним етапам навчального процесу (підготовчого, організації і здійснення діяльності вчителя й учнів, а також аналітичного). Відповідно до основних компонентів структури навчального процесу вони виділяють: конструктивні, виконавські та аналітичні загальнодидактичні уміння. Підготовчому етапу навчального процесу відповідають конструктивні дидактичні уміння, серед яких виділяються проектувальні і власне конструктивні. Уміння другої групи характеризують виконавську діяльність учителя, до якої належать гностичні,

організаторські та комунікативні уміння. Третю групу складають аналітичні уміння, які включають уміння аналізу здійсненої діяльності.

Як бачимо, вчені розглядають систему базових дидактичних умінь з позицій діяльнісного підходу: від мети до результату. Кожна група умінь представляє певний структурний компонент дидактичної діяльності вчителя у їх логічній послідовності, як спеціально організований та усвідомлюваний процес з проектування, організації та аналізу результатів навчальної діяльності школярів з метою розвитку та формування їх особистості. Твердження науковців про те, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю (Г. О. Бізяєва, Д. О. Белухін, В. А. Семиченко, Б. З. Вульфів, Г. О. Дегтяр, Ю. М. Кулюткін, С. Д. Максименко, В. О. Метаєва, В. М. Харькін, В. М. Чайка, Є. В. Чорний, Т. В. Юрова, Л. В. Яковлева, Т. М. Яблонська та ін.) дає нам підстави розглядати дидактичні уміння з позицій рефлексивного підходу.

Узагальнюючи вище зазначене, ми надалі користуватимемось наступною класифікацією загальнодидактичних умінь вчителя початкової школи: проектувально-конструктивні уміння, яка диференціюється на гностичні (дидактичні уміння, які є інтеграцією загальнокультурних, спеціально-наукових, психолого-педагогічних (дидактичних) знань, у тому числі знань щодо рефлексії студентом дидактичної діяльності та навчального процесу у початковій школі), проектувально-прогностичні (уміння планувати навчальний процес у початковій школі відповідно до загальної, стратегічної мети освіти нашої держави, уміння визначати перспективні завдання навчання, стратегію та способи її досягнення, уміння прогнозувати й передбачати результати як власної дидактичної діяльності у цілому, так і навчальної діяльності молодших школярів), конструктивні (уміння вчителя конструювати власну дидактичну діяльність та навчальну діяльність учнів у відповідності з конкретними навчально-виховними цілями).

Отже, в цілому, група проектувально-конструктивних дидактичних умінь базується на системі знань студентів теоретичних основ загальної дидактики. Методики, як окремі дидактики, насичують базові дидактичні знання змістом конкретних навчальних предметів, які викладає вчитель початкової ланки освіти. Також, зауважимо, що вивчення студентами загальної дидактики та окремих методик викладання навчальних предметів у початковій школі не можна розглядати ізольовано від циклу педагогічних і психологічних дисциплін. Так, зокрема, вже на початковому етапі оволодіння базовими дидактичними знаннями і вміннями, слід враховувати той факт, що студенти вже знаються і розуміються, наприклад, на характерних особливостях структури й функціонування педагогічної діяльності у цілому, а також базових психолого-педагогічних категоріях. Теоретичні основи загальнодидактичної гностики реалізуються, приміром, у проєктивній та конструктивній діяльності майбутнього вчителя, зокрема через здатність планувати зміст освіти, складати плани-конспекти уроків з певного навчального предмета, визначаючи їх навчальну мету, добираючи методи,

засоби та форми організації навчальної діяльності учнів. Високий рівень сформованості проєктувально-прогностичних і конструктивних загальнодидактичних умінь передбачає здатність студента до роздумів стосовно майбутньої дидактичної діяльності та процесу навчання у початковій школі, уявлення про їх хід, прогнозування та планування мети (завдань), кінцевого та проміжних результатів, за умов осмисленого вибору найбільш ефективних способів їх виконання та прогностичного аналізу.

Таким чином, припускаємо, що конструктивна та проєктивна діяльність потенційного вчителя початкової школи вимагає рефлексивних дій та операцій, які якісно впливатимуть на рівень формування і застосування дидактичних умінь певного виду на практиці.

Друга група – виконавські уміння – складається зі стимулюючо-мотиваційних (уміння формувати в учнів позитивну мотивацію та інтерес до власної пізнавальної діяльності, уміння доцільно застосовувати стимули щодо навчальної діяльності молодших школярів), розвивальних (уміння раціонально поєднувати у процесі навчання виховні і розвивальні цілі), організаційних (уміння майбутнього вчителя організувати власну дидактичну та навчальну діяльність учнів, а також – інформацію в процесі її повідомлення; управляти пізнавальною діяльністю учнів, розвиваючи їх потенційні інтелектуальні можливості) і комунікативних (в процесі навчання молодших школярів, уміння організувати спілкування на засадах взаємодії, партнерства та співробітництва з метою ефективного розв'язання системи дидактичних завдань). Формування та застосування на практиці студентами - майбутніми учителями початкових класів - даної групи умінь теж обумовлюється рефлексією. Стійка, внутрішня потреба студента - оволодіти дидактичними уміннями з метою власної самореалізації та особистісного розвитку майбутніх учнів, спонукатиме його до створення у класі ситуації успіху, інтересу дітей до навчання. Організуючи процес власної навчальної діяльності протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у процесі оволодіння дидактичною теорією, а також під час проходження практики, студент повинен усвідомлювати і розуміти, як він сприймається одногрупниками (викладачами), учнями (вчителями); вміти координувати та спрямовувати спілкування з учасниками педагогічної взаємодії на засадах співпраці, співробітництва та компромісу. Таким чином, забезпечення реалізації майбутніми учителями початкової ланки освіти основних функцій навчання (освітньої, виховної, пізнавальної та мотиваційно-стимулюючої) у процесі організації навчання молодших школярів також неможливе без рефлексії.

Група аналітичних умінь включає в себе контрольно-регулюючі уміння (вміння здійснювати контроль і корекцію як власної дидактичної діяльності, так і навчальної діяльності учнів, уміння встановлювати зворотній зв'язок - від учнів до вчителя) та оцінювально-результативні (уміння об'єктивно оцінити результати власної діяльності й діяльності учнів). Високий рівень сформованості аналітичних дидактичних умінь у майбутніх учителів

початкової школи передбачає не тільки фіксацію результатів власної дидактичної діяльності й навчальної діяльності учнів. Студенти повинні вміти надати об'єктивну оцінку ефективності власної дидактичної діяльності та діяльності учнів, проаналізувати власні помилки, визначити їх причини з метою подальшої корекції. В даному випадку предметом рефлексії стають передумови, мотиви та наслідки дидактичної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Така система найбільш типових, на наш погляд, загальнодидактичних умінь, відповідає як логіці розгортання дидактичної діяльності (і процесу навчання як її об'єкта) у цілому, так і мікродіяльності вчителя з учнями як найменшої «дидактичної клітиночки» процесу навчання, в якому присутні всі види рефлексивної діяльності вчителя і учнів.

Отже, у контексті вище зазначеного, надалі поняття «загальнодидактичні вміння» майбутнього вчителя початкової ланки освіти ми будемо розглядати як певні складні інтегративні комплексні утворення студентів осмислено та усвідомлено здійснювати планування, проектування, організацію, контроль, оцінку і аналіз процесу навчання у початковій школі.

Контрольно-діагностичний компонент завершує структурний цикл дидактичної готовності майбутнього учителя початкової школи і виступає логічним продовженням двох попередніх: мотиваційно-цільового та змістово-процесуального. Критична, об'єктивна самооцінка студентом якості результатів дидактичної підготовки з урахуванням експертної оцінки його дидактичної готовності спеціалістами-викладачами, вчителями, поглиблює та конкретизує мотиваційно-цільовий і змістово-процесуальний компоненти. Виділення контрольно-діагностичної ланки дидактичної готовності студентів в окремий структурний компонент є необхідною умовою, оскільки контроль і оцінка є обов'язковим кінцевим етапом будь-якого процесу, яким є підготовка майбутніх учителів початкової школи до дидактичної діяльності. Важливо зауважити, що діагностика й оцінка результатів дидактичної підготовки до майбутньої дидактичної діяльності буде носити формальний характер за умов ігнорування студентами рефлексії як засобу свідомого, осмисленого та об'єктивного аналізу процесу і результатів навчання дидактичній діяльності. Також, студенти повинні знати та реально усвідомлювати рівень власної готовності як здатності здійснювати систему функцій дидактичної діяльності з метою подальшого власного професійного росту та самовдосконалення.

Контроль та діагностика результатів дидактичної готовності студента виявляють шляхи, способи їх досягнення, тенденції та динаміку формування дидактичної рефлексії і рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки майбутнього спеціаліста в галузі початкової освіти.

Узагальнюючи висловлене вище, ми наголосимо, що всі компоненти дидактичної готовності взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування складного особистісного утворення.

Отже, дидактична готовність майбутнього вчителя початкової школи —

це складне цілісне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке ґрунтується на здатності студента шляхом чіткого усвідомлення власної мотиваційно- цільової сфери застосовувати систему загальнодидактичних знань, вмінь та навичок, розв'язуючи типові й творчі задачі дидактичної діяльності з урахуванням методичних особливостей певного навчального предмета початкової школи, діагностувати і корегувати її результати.

Література

1. В. А. Сластьонін та ін. – М., 1997. – С. 186-211.
2. Подласый И. П. Педагогіка. – М., 1996. – С. 199-208.
3. Бондар В. І. Дидактика. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
4. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посібник/П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.